

Maulbetsch, Corinna

Über die Verantwortung von Lehrkräften im Kontext von Schulentwicklungsprozessen – Überlegungen für eine begabungsfördernde Schule

Hackl, Armin [Hrsg.]; Pauly, Claudia [Hrsg.]; Steenbuck, Olaf [Hrsg.]; Weigand, Gabriele [Hrsg.]: *Begabung und Verantwortung*. Frankfurt, Main : Karg-Stiftung 2013, S. 69-75. - (Karg-Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung; 5)



Quellenangabe/ Reference:

Maulbetsch, Corinna: Über die Verantwortung von Lehrkräften im Kontext von Schulentwicklungsprozessen – Überlegungen für eine begabungsfördernde Schule - In: Hackl, Armin [Hrsg.]; Pauly, Claudia [Hrsg.]; Steenbuck, Olaf [Hrsg.]; Weigand, Gabriele [Hrsg.]: *Begabung und Verantwortung*. Frankfurt, Main : Karg-Stiftung 2013, S. 69-75 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-99076 - DOI: 10.25656/01:9907

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-99076>

<https://doi.org/10.25656/01:9907>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.karg-stiftung.de>

<https://www.fachportal-hochbegabung.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

05

Begabung und Verantwortung

HERAUSGEGEBEN VON
Armin Hackl, Claudia Pauly,
Olaf Steenbuck und Gabriele Weigand



Inhaltsverzeichnis



4

EDITORIAL

INGMAR AHL

6

**BEGABUNG UND VERANTWORTUNG:
ZUR EINFÜHRUNG:**

GABRIELE WEIGAND, CLAUDIA PAULY

16

GRUNDLAGEN DER VERANTWORTUNG

JÜRGEN NIELSEN-SIKORA

27

**LERNEN DURCH ENGAGEMENT ALS ENRICHMENT-
STRATEGIE IN DER BEGABTENFÖRDERUNG**

ANNE SLIWKA

33

**VERANTWORTUNG ALS WERT EINER
PERSONORIENTIERTEN PÄDAGOGIK**

ARMIN HACKL

37

**SELBSTBEWUSSTSEIN UND EIGENVERANT-
WORTUNG ALS KERNELEMENTE DER BEGABTEN-
FÖRDERUNG**

VICTOR MÜLLER-OPPLIGER

44

**PERSONALE VERANTWORTUNG IN DER
»PHILOSOPHIE DER LEBENSKUNST« VON
WILHELM SCHMID**

CORINNA MAULBETSCH

50

**BEGABUNGS- UND VERANTWORTUNGS-
ENTWICKLUNG AM LANDESGYMNASIUM FÜR
HOCHBEGABTE IN SCHWÄBISCH GMÜND**

ANNETTE VON MANTEUFFEL

54

**VERANTWORTUNGSLEARNEN AM GYMNASIUM
SALVATORKOLLEG**

KLAUS AMANN



57

**VERANTWORTUNGSGENESE IM ELEMENTAR-
BEREICH AM BEISPIEL DER HANS-GEORG KARG
KINDERTAGESSTÄTTE, NÜRNBERG**

REINHARD RUCKDESCHEL

63

**VERANTWORTUNGSLERNEN AN DER
EVANGELISCHEN SCHULE BERLIN ZENTRUM**

MARGRET RASFELD

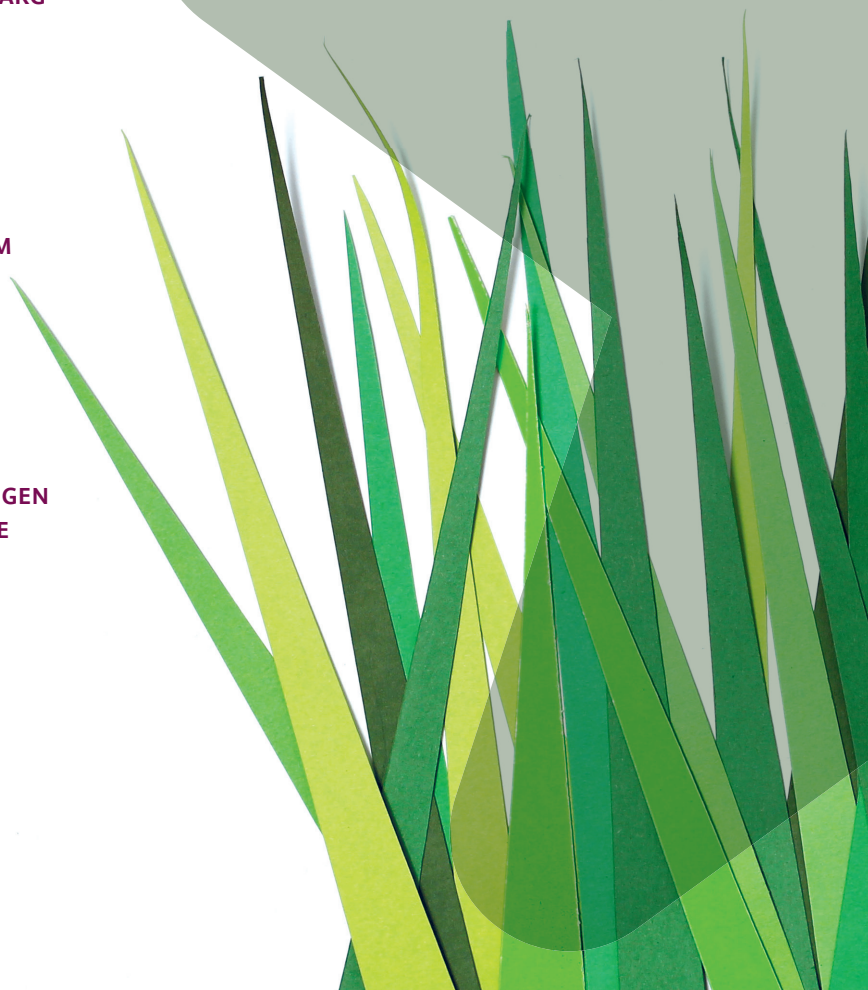
70

**ÜBER DIE VERANTWORTUNG VON
LEHRKRÄFTEN IM KONTEXT VON SCHUL-
ENTWICKLUNGSPROZESSEN – ÜBERLEGUNGEN
FÜR EINE BEGABUNGSFÖRDERNDE SCHULE**

CORINNA MAULBETSCH

77

IMPRESSUM



CORINNA MAULBETSCH

Über die Verantwortung von Lehrkräften im Kontext von Schulentwicklungsprozessen – Überlegungen für eine begabungsfördernde Schule

Eine begabungsfördernde Schule ist eine Schule, in der die personalen Bildungsprozesse eines jeden Schülers im Zentrum der Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer stehen. Eine begabungsfördernde Schule ist eine Schule, die es den Lehrerinnen und Lehrern ermöglicht, die Verantwortung für die Begleitung personaler Bildungsprozesse zu übernehmen. In einer begabungsfördernden Schule brauchen die

In einer begabungsfördernden Schule brauchen die Lehrerinnen und Lehrer folglich strukturelle und pädagogische Freiräume, um selbst Verantwortung übernehmen und Ermöglichungsräume schaffen zu können, die es für Verantwortungsgenese und Begabungsförderung braucht.

Lehrerinnen und Lehrer folglich strukturelle und pädagogische Freiräume, um selbst Verantwortung übernehmen und Ermöglichungsräume schaffen zu können, die es für Verantwortungsgenese und Begabungsförderung braucht.

Ein Ringen um eine solche *zeitgemäße* Gestaltung von Schule findet sich unter anderem in aktuellen Schulentwicklungsdebatten: Diese beinhalten eine starke Ausdiffe-

renzierung unterschiedlicher Teilbereiche, die insgesamt betrachtet einen sehr breiten Fokus auf das schulische Feld aufweisen. Dies zeigt sich beispielsweise am aktuellen »Handbuch Schulentwicklung« (BOHL et al. 2010), das auf ca. 650 Seiten über einhundert Einzelbeiträge anerkannter Expertinnen und Experten enthält und damit einen umfassenden Überblick zum Thema bietet. Die Ausdifferenzierung der Schulentwicklungsdebatten, so die Herausgeber des Handbuchs, hängt nicht zuletzt mit dem andauernden Aufwind der empirischen Forschung im Bildungsbereich zusammen, die zu vielen neuen Erkenntnissen beigetragen hat (BOHL et al. 2010, 11).

Im folgenden Beitrag wird zunächst die Schulentwicklung im Spannungsverhältnis von Einzelschule und Schulsystem dargestellt. »Begabung und Verantwortung« erfordert auf handlungstheoretischer Ebene aber auch das kritische Nachdenken über die eigene Lehrerrolle und -haltung, um den daraus resultierenden Ansprüchen gerecht zu werden. Deshalb wird im zweiten Teil des Beitrags erörtert, wie die Akteure ihre jeweilige Schule mit dem Ziel der Begabungsförderung für jede Schülerin und jeden Schüler weiterentwickeln können.

SCHULENTWICKLUNG IM SPANNUNGSVERHÄLTNIS VON EINZELSCHULE UND SYSTEMSTEUERUNG

Nicht nur im Hinblick auf ihre Entwicklung, da jedoch besonders sichtbar, befindet sich die Schule als gesellschaftliche Institution immer in einem Spannungsverhältnis zwischen staatlichen Rahmenvorgaben und Freiräumen mit Gestaltungsmöglichkeiten. Bei der Weiterentwicklung der Schule als Institution können sowohl die Einzelschule als auch das Schulsystem in den Blick genommen werden.

Demzufolge gibt es auf der einen Seite die systematische Entwicklung von Einzelschulen auf unterrichtlicher, organisatorischer und personaler Ebene (ROLFF 2010). Das Ziel von Schulentwicklung in diesem Sinne ist es, auf der Grundlage der Erfahrungen der Akteure auf allen drei Ebenen immer wieder eine neue Praxis zu entwickeln, zu erproben und zu institutionalisieren. Der Bezugspunkt dabei sind die Schülerinnen und Schüler und deren Lernfortschritte. In schultheoretischen Publikationen ist in Bezug auf die Entwicklung der Einzelschule auch immer wieder die Rede von der »eigenverantwortlichen Schule« oder der zunehmenden »Selbstverantwortung der Einzelschule« (ROLFF 2007, 66ff.; ARNOLD 2010; PFEIFFER 2010).

Diese lässt sich, der Terminologie von Rolff folgend, sowohl schulpädagogisch als auch organisationspädagogisch begründen. Als schulpädagogisches Argument führt er an, dass selbstständiges Lernen und Lehren in der Konsequenz auch eine *selbstständige Schule* erfordere. Damit meint Rolff die »Autonomie der Lehrer, das Gesicht der Schule mitzugestalten, aber auch die Abläufe und Prozesse, und Autonomie der Schülerinnen und Schüler bei der Steuerung der Lernprozesse« (ROLFF 2007, 67). Was Rolff an dieser Stelle metaphorisch als »Gesicht« bezeichnet, wird im kulturtheoretischen Ansatz mit dem Begriff »Schulkultur« (HELSPER 2010, 19) erfasst. Als organisationspädagogisches Argument für die Selbstverantwortung der Schule führt Rolff an, dass die »traditionelle Schule aus innerorganisatorischen Gründen für Schulentwicklung wenig geeignet ist« (ROLFF 2007, 68).

Der Paradigmenwechsel hin zur Einzelschule wurde bereits in den 1980er Jahren durch das Konzept der Organisationsentwicklung (OE) beeinflusst. Dieses Konzept beinhaltet ein »planmäßiges und zielgerichtetes Verfahren zur Veränderung des Sozialverhaltens von Organisationsmitgliedern und zugleich der Organisationsstrukturen zum Zweck verbesserter Aufgabenerfüllung auf der Grundlage angewandter Sozialwissenschaften« (HOLTAPPELS/ROLFF 2010, 76). Für die Schulentwicklung liefert OE ein systematisches Verfahren zur gezielten Entwicklung organisationaler Konzepte und Gestaltungsformen. Holtappels (2007, 2010) entwickelt in diesem Zusammenhang eine »Architektur der Schule als lernende Organisation«. Hierbei gilt es jedoch kritisch anzu-

merken, dass die Schule als Institution mit Erziehungs- und Bildungsauftrag als *pädagogische* Organisation zu betrachten ist, die sich einer ausschließlich technokratischen Entwicklung entzieht, da sich pädagogische Bildungsprozesse immer in der Begegnung und im Dialog von Personen vollziehen. Dies berücksichtigt Holtappels, indem er die Schule nur dann als *Lernende Organisation* bezeichnet, wenn diese »in ihrer Organisationsstruktur und -kultur ein System mit *pädagogischer* [Herv. d. Verf.] Selbstentwicklungs- und Selbsterneuerungsfähigkeit, zielorientierter Analyse, Planung und Gestaltung und damit hoher Problemlösefähigkeit erlangt hat, um auf neue oder veränderte Situationen innerhalb der Schule oder ihres sozialen Umfeldes angemessen reagieren zu können« (HOLTAPPELS 2010, 105). Die Verantwortung dafür liegt bei den Personen, welche als Akteure die Schulen gestalten.

Auf der anderen Seite beinhaltet Schulentwicklung auch die Entwicklungen auf der Gesamtsystemebene, was sich beispielsweise in der Einführung einheitlicher Bildungsstandards, zentraler Lernstandserhebungen oder der Einführung externer Evaluationen zeigt. Diese sind mitunter ein Ergebnis der veränderten schulischen Realität nach PISA. Als Konsequenz aus dem öffentlichen Druck auf die Kultusministerien ist der Wunsch nach schnellen Lösungen entstanden. Die Diskussion wird nach Meinung von Altrichter und Helm deshalb häufig reduziert auf einen »Steuerungsdiskurs«, dessen Leitfrage lautet: »Wie kann die Steuerungsstruktur des Schulwesens (die Art und Weise, wie seine Ordnung und seine Leistung zustande kommen und sich weiter entwickeln) rasch und zielgerichtet so verändert werden, dass qualitätsvolle Ergebnisse – und bessere Ergebnisse als bisher – ökonomisch erbracht werden können?« (ALTRICHTER/HELM 2011, 27). Diese von den Autoren zu Recht festgestellte Reduzierung impliziert eine bestimmte Form von Organisationsentwicklung auf der Gesamtsystemebene. Sie gründet auf Evidenzbasierung und Outputorientierung als Konjunkturtrends in der Bildungspolitik. Aus bildungstheoretischer Perspektive ist kritisch zu bemerken, dass Schulentwicklung dadurch eine Pointierung erfährt, die im Wesentlichen ökonomisch motiviert ist.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich Schulentwicklung im engen Sinn auf die Einzelschulentwicklung (Mikro- und Mesoebene) und im weiten Sinn auf das gesamte Schulwesen im gesellschaftlichen Kontext (Makroebene) bezieht. Mit Blick auf die Geschichte der Schulentwicklung seit den 1990er Jahren wird deutlich, dass sie im Sinne von »Pendelbewegungen« verläuft: Wurden zunächst Konzepte der Einzelschulentwicklung auf den Ebenen der Unterrichts-, der Organisations- und der Personalstruktur entwickelt, schlägt das Pendel derzeit in die andere Richtung aus zu Reformen der Systemsteuerung im gesamten Schulwesen (ALTRICHTER/HELM 2011, 26ff.). Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden der Frage nachgegangen, wie

Schule und das Schulleben von allen Akteuren *handelnd* so konstituiert und weiterentwickelt werden kann, dass Begabungsförderung für alle Kinder und Jugendlichen realisiert werden kann. Dies hängt in erster Linie mit Entwicklungen in den Einzelschulen zusammen, die jedoch eingebettet in ein Bildungssystem auch eng verflochten sind mit Entwicklungen auf der Gesamtsystemebene.

ZUR VERANTWORTUNG IM KONTEXT VON SCHULENTWICKLUNG

VERANTWORTUNG ALS ETHISCHER MASSSTAB FÜR LEHRERHANDELN

Mit der zunehmenden Autonomie der Einzelschule tritt die Forderung nach *professionell* handelnden Lehrerinnen und Lehrern immer mehr ins Zentrum erziehungswissenschaftlicher Diskurse. Auf die Frage: »Was müssen Lehrer können?« bieten forschungsbasierte Kompetenzmodelle, wie zum Beispiel das Modell der »Domänen von Lehrer/innen-professionalität« von Michael Schratz u. a. (2008), scheinbar klare Antworten. Doch angesichts der komplexen und mitunter auch herausfordernden zwischenmenschlichen Situationen, in denen sich die Akteure in den Schulen täglich wiederfinden, zeigen sich die Defizite dieser Modelle, wenn es darum geht, ethische Maßstäbe für konkretes Handeln anzubieten. Sie geben keine Antworten darauf, *wie* die Lehrerinnen und Lehrer ihr Wissen und Können handelnd in der Praxis realisieren sollen.

Die Schwierigkeit besteht darin, dass Lehrerhandeln personenbezogen ist. Ausgehend von der Anthropologie der Person (WEIGAND 2004) impliziert dies, dass Lehrerhandeln immer einmalig, d. h. auf konkrete Herausforderungen bezogen, erfahrungsbezogen und im Modus der Kommunikation verläuft. Oder, wie es der Neurobiologe Gerhard Roth formuliert: »Alles Lehren und Lernen findet im Rahmen der *Persönlichkeit* [Herv. d. Verf.] des Lehrenden und des Lernenden und damit im Rahmen seiner kognitiven, emotionalen und motivationalen Fähigkeiten statt. Darauf nicht Rücksicht zu nehmen, mindert den Bildungserfolg dramatisch« (ROTH 2011, 31). Die Persönlichkeit, so führt Roth weiter aus, bestimmt »seine Grundhaltung gegenüber seiner beruflichen Tätigkeit und gegenüber den Lernenden« (ROTH 2011, 308).

Wird die Lehrperson als »Persönlichkeit« verstanden, impliziert dies, dass es keine standardisierten Lösungen für professionelles Lehrerhandeln geben kann. Aus bildungstheoretischer Perspektive scheint es deshalb umso wichtiger, einen handlungsleitenden Maßstab für Lehrerhandeln anzubieten, der einerseits Sicherheit, andererseits größtmögliche Freiheit für das Lehrerhandeln bietet. Wie an anderer Stelle ausführlich begründet (MAULBETSCH 2010, 12f.), leistet der Ver-

antwortungsbegriff in der Praxis sowohl im pädagogischen als auch im organisationalen Handeln eine solche Orientierungshilfe.

Was genau ist nun unter Verantwortung als ethischem Prinzip zu verstehen? Die inhaltliche Offenheit des Begriffs wird hier unter dem Aspekt der Zuschreibung auf drei Dimensionen konzentriert: die zeitliche Dimension, die relationale Dimension und die ethische Dimension. Zunächst zeigt sich Verantwortung in einer *zeitlichen Dimension* mittelbar durch die bewusste Ausübung bestimmter Handlungen (im prospektiven Sinn bin ich verantwortlich für jemanden/etwas) und durch die Wirkung derselben (im retrospektiven Sinn werde ich zur Verantwortung gezogen). Diese zeitliche Dimension lässt sich erweitern durch eine zweite Dimension, die hier als *relationale Dimension* bezeichnet wird. Demnach wird Verantwortung als mehrstelliger Relationsbegriff gefasst. In der Regel werden drei Relationen angegeben, d. h. ein Verantwortungssubjekt, also jemand ist für etwas oder jemanden (Verantwortungsin-

Wird die Lehrperson als »Persönlichkeit« verstanden, impliziert dies, dass es keine standardisierten Lösungen für professionelles Lehrerhandeln geben kann.

halt) vor oder gegenüber jemandem (Verantwortungsinstanz) verantwortlich. Verantwortung realisiert sich folglich in einer Handlung, die sowohl durch Freiheit als auch durch Pflicht bestimmt ist und sich an Werten und Normen orientiert. Die Wert- und Normbezogenheit wiederum verweist auf die dritte, *ethische Dimension*. Mit Bezug auf Löwisch zeigt sich Verantwortung in einer ethischen Dimension als »*Handlungsprinzip*« darin, dass jede handelnde Person zwischen verschiedenen Verantwortungsarten abzuwägen hat. Demnach ist die untere Stufe die Funktions- oder Rollenverantwortung, die mittlere Stufe die Gemeinwohl- oder Bürgerverantwortung und die oberste Stufe die Gewissens- oder personale Verantwortung (LÖWISCH 2006, 75). Wichtig ist, dass in jeder Handlungssituation die drei genannten Verantwortungsarten aufs Neue gegeneinander abgewogen werden und folglich eine Verantwortungspräferenz festgelegt wird, ohne die anderen Verantwortungsarten auszublenden.

Wenn Verantwortung als Maßstab für Lehrerhandeln dient, dann impliziert dies eine bestimmte ethische Haltung und Einstellung – oder im Duktus von Roth, eine bestimmte Persönlichkeit – mit der Handlungen im Berufsfeld ausgeübt werden. Es handelt sich um die Bereitschaft, mit der

die handelnde Person »ihr Handeln und Verhalten selbstständig bestimmt und über es entscheidet, es überprüft und kritisiert, auf seinen Sinn hin bedenkt und festlegt. Verantwortung ist also die Bereitschaft und Fähigkeit zur Rechenschaftsablegung [...] für Handeln und Verhalten vor einer Rechenschaft fordernden Instanz« (LÖWISCH 2006, 19f.).

Auf den Kontext Schule bezogen, zeigt sich dies darin, dass die Akteure prospektiv bereit sind, »ihre Schule« oder genauer »das Schulleben« aktiv zu gestalten und retrospektiv vor »Instanzen« Rechenschaft für ihre Entscheidungen und Handlungsweisen abzulegen. Instanzen sind auf rechtlicher Ebene das Recht bzw. die Gesetze. Instanzen können auch Mitmenschen sein, welche soziale Bewertungen vornehmen. Nicht zuletzt stellt, bezogen auf die personale Verantwortung, das eigene Gewissen eine solche Instanz dar, mit der Folge einer moralischen Bewertung. Vor dem Hintergrund der Rechenschaft fordernden Instanzen ist verantwortliches Handeln stets handlungsfallbezogen, situationsbezogen und personbezogen (LÖWISCH 2006, 82). Dies wiederum impliziert, dass jeder Lehrer, jede Lehrerin für das eigene Handeln die jeweiligen Ansprüche der drei möglichen Instanzen durch Abwägen gegeneinander ausgleicht und eigenständig in jeder Handlungssituation eine neue Präferenz festlegt. Löwisch spricht in diesem Zusammenhang vom Ausgleich der drei Verantwortungsarten, der keine Verantwortungsart unbedacht lässt und je eigene »Verantwortungswahrnehmungskonstellationen« (LÖWISCH 2006, 82) ermöglicht. Damit dieses Abwägen geleistet werden kann, ist eine moralische Urteilskompetenz erforderlich, die es beispielsweise auch ermöglicht, eine unter Zeitdruck getroffene Entscheidung im Nachhinein verantwortlich zu legitimieren oder zu korrigieren. Es handelt sich hierbei um Verantwortungsdiskurse, die es auch im berufsalitäglichen Miteinander einzuüben gilt.

DAS KONZEPT DER REKONTEXTUALISIERUNG: EIN ERKLÄRUNGSMODELL FÜR BEGABUNGSFÖRDERNDE SCHULGESTALTUNG UND -ENTWICKLUNG

In der Schule handeln die pädagogischen Akteure auf verschiedenen Ebenen, die systematisch unterschieden werden können in eine

- personale Ebene (Verantwortung für sich selbst),
- interpersonelle Ebene (soziale Verantwortung für andere),
- intragruppale Ebene (Verantwortung für das Lernen im Unterricht) und
- institutionell-organisationale Ebene (Verantwortung für die innere und äußere Schulgestaltung).

Die Bedeutung des Zusammenspiels von Lehrerhandeln auf verschiedenen Ebenen ist aussagekräftig nachvollziehbar in dem von Helmut Fend entwickelten Konzept der

»Rekontextualisierung« (FEND 2008, 239ff.). Innerhalb dieses Konzeptes unterscheidet Fend die primäre Rekontextualisierung als »Adaption von Kultur bzw. des Masterplans schulischer Bildung an die Besonderheiten lernender Subjekte«. Damit ist gemeint, dass die Lernangebote in den Schulen so arrangiert werden müssen, dass ein Lernen für alle Schülerinnen und Schüler möglich ist. Vor der Folie des Verantwortungsbegriffs geht es dabei um die Verantwortung der Lehrperson für jeden einzelnen Schüler, jede einzelne Schülerin. Auf der Basis ihrer pädagogischen Grundhaltung berücksichtigt die Lehrperson bei der Auswahl und Darbietung der Lerninhalte und der Methoden die Potentiale jedes einzelnen Schülers, jeder einzelnen Schülerin als dessen und deren Möglichkeiten, die im Laufe der Schulzeit Wirklichkeit werden können. Begabungsfördernde Schulgestaltung beinhaltet innerhalb der Einzelschule mit ihren jeweiligen Rahmenbedingungen, dass Lernprozesse mit Blick auf den einzelnen Schüler, die einzelne Schülerin initiiert, begleitet und auch bewertet werden (WEIGAND 2011, 53). Wie nachfolgende, leicht modifizierte Grafik zeigt (➤ ABB. 1), rechnet Fend diesem Bereich das Inhaltswissen, das Methodenwissen und diagnostisches Wissen der Lehrperson zu (FEND 2008, 331).

Auf der Basis ihrer pädagogischen Grundhaltung berücksichtigt die Lehrperson bei der Auswahl und Darbietung der Lerninhalte und der Methoden die Potentiale jedes einzelnen Schülers, jeder einzelnen Schülerin als dessen und deren Möglichkeiten, die im Laufe der Schulzeit Wirklichkeit werden können.

Schulisches Lehren und Lernen, so Fend, erschöpft sich jedoch nicht in diesem primären Prozess, denn darüber hinaus müssen die Lehrpersonen sich auch an institutionelle Rahmenregelungen wie zum Beispiel curriculare Vorgaben oder Prüfungen halten. Ihr Handeln steht deshalb nicht zuletzt in einem komplexen sozialen Erwartungszusammenhang von Kollegium, Schulleitung, Elternhaus und Öffentlichkeit.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich Lehrerhandeln bezogen auf begabungsfördernde Schulgestaltung primär an der Anschlussfähigkeit an den Lernstand der einzelnen Schülerinnen und Schüler orientieren sollte, daneben aber auch die Perspektive der Sicherung von vorgegebenen Standards und verschiedene Erwartungszusammenhänge im Blick behalten muss. Anschlussfähigkeit an soziale Erwartungen ist dabei zu verstehen als kritisch-

➤ Abb.1: Das Konzept der Rekontextualisierung.....

(modifiziert übernommen aus Fend 2008, 331).



Fach- und fachdidaktische Kompetenz:

Wissen und Können in den Fächern



Pädagogisch-psychologische Kompetenz:

Wissen und Diagnosefähigkeit zum lernenden Schüler



Primäre Rekontextualisierung:

Verantwortung der Lehrperson für die Schülerinnen und Schüler:

Pädagogische Haltung und methodisches Wissen und Können für Maximierung der Anschlussfähigkeit

Sekundäre Rekontextualisierung:

Soziale Verantwortung der Lehrperson:

Anschlussfähigkeit an soziale Erwartungen



Institutionelle Kompetenz

Ausschlussfähigkeit an Rahmenvorgaben



Personale Kompetenz:

Anschlussfähigkeit an die »Innere Umwelt«

konstruktive Auseinandersetzung mit diesen Erwartungen im Hinblick auf die Entfaltung und Gestaltung von Potentialen der Schülerinnen und Schüler. Die institutionellen, sozialen und personalen Kompetenzen der Lehrkräfte bilden das Fundament für die primären Aufgaben und werden von Fend als »sekundäre Rekontextualisierung« bezeichnet (FEND 2008, 240).

Schulentwicklung wird zunehmend sowohl pädagogische Entwicklungsbereiche als auch organisationale Entwicklungsbereiche beinhalten. Schulentwicklung für eine begabungsfördernde Schule bedarf verantwortungskompetenter Akteure in den Einzelschulen!

Das Modell der Rekontextualisierung visualisiert, dass das Lehrerhandeln durch institutionelle Rahmenvorgaben konstituiert ist und sich sowohl gegenüber einer schulinternen

als auch einer schulexternen Öffentlichkeit vollzieht. Schulentwicklung in diesem Sinn beinhaltet die Offenheit der Akteure, sich immer wieder neu auf den Prozess der Rekontextualisierung einzulassen und die Anschlussfähigkeit stets aufs Neue zu prüfen und zu gestalten. Schulentwicklung wird zunehmend sowohl pädagogische Entwicklungsbereiche als auch organisationale Entwicklungsbereiche beinhalten. Schulentwicklung für eine begabungsfördernde Schule bedarf verantwortungskompetenter Akteure in den Einzelschulen!

Um all die mitunter divergenten Herausforderungen bewältigen zu können, müssen Lehrkräfte und Schulleitungen ein reflektiertes Verhältnis zu sich selbst entwickeln (MAULBETSCH 2010, 124ff.). Dadurch sind und bleiben sie in der Lage, Herausforderungen konstruktiv zu meistern, Kritik und Ansprüche von außen zu verarbeiten und ihr Handeln vor sich selbst und anderen zu »ver-antworten«. Dabei ist es offensichtlich, dass diese Aufgaben von Schulen Zeit, Raum und Mittel erfordern – pädagogische Erwartungen können institutionell dann auf professionelle Weise erfüllt werden, wenn sie bildungspolitisch gestützt werden durch personelle und materielle Ressourcen.

DIE AUTORIN

DR. CORINNA MAULBETSCH ist Fachschulrätin und stellvertretende Leiterin des Zentrums für Schulpraktische Studien an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Theorie von Erziehung, Bildung und Schule, der Verantwortung im pädagogischen Denken sowie Schulentwicklung und Ganztagschule.

➤ www.ph-karlsruhe.de/index.php?id=4350

LITERATUR

- ALTRICHTER, H./HELM, CH. (2011):** Schulentwicklung und Systemreform. In: Altrichter, H./Grunder, H.-U. (Hrsg.): Akteure & Instrumente der Schulentwicklung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer; Bd. 7), S. 13–35.
- ARNOLD, R. (2010):** Systemtheorie und Schule: Systemisch-konstruktivistische Schulentwicklung. In: Bohl et al. 2010, S. 79–82.
- BOHL, T./HELSPER, W./HOLTAPPELS, H. G./SCHELLE, C. (HRSG.) (2010):** Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- FEND, H. (2008):** Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- HELSPER, W. (2010):** Der kulturtheoretische Ansatz: Entwicklung der Schulkultur. In: Bohl et al. 2010, S. 19–112.
- HOLTAPPELS, H. G. (2007):** Schulentwicklungsprozesse und Change Management. Innovationstheoretische Reflexionen und Forschungsbefunde über Steuergruppen. In: Berkemeyer, N./Holtappels, H. G. (Hrsg.): Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung. Weinheim: Juventa-Verlag, S. 11–39.
- HOLTAPPELS, H. G. (2010):** Schule als Lernende Organisation. In: Bohl et al. 2010, S. 99–105.
- HOLTAPPELS, H. G./ROLFF, H.-G. (2010):** Einführung: Theorien der Schulentwicklung. In: Bohl et al. 2010, S. 73–79.
- LÖWISCH, D.-J. (2006):** Einführung in pädagogische Ethik. Eine handlungsorientierte Anleitung für die Durchführung von Verantwortungsdiskursen. Sonderausgabe der Erstauflage von 1995. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- MAULBETSCH, C. (2010):** Person und Verantwortung. Zur Grundlegung einer pädagogischen Handlungstheorie unter dem Aspekt der Erziehung zur Verantwortung im Kontext Schule. Münster: Waxmann.
- PFEIFFER, H. (2010):** Schule in erweiterter Verantwortung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In: Bohl et al. 2010, S. 19–26.
- ROLFF, H.-G. (2007):** Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.
- ROLFF, H.-G. (2010):** Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts-, und Personalentwicklung. In: Bohl et al. 2010, S. 29–36.
- ROTH, G. (2011):** Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt. Stuttgart: Klett-Cotta.
- SCHRATZ, M./SCHRITTESSER, I./FORTHUBER, P./PAHR, G./PASEKA, A./SEEL, A. (2008):** Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In: Kraler, Ch. (Hrsg.): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster: Waxmann, S. 123–137.
- WEIGAND, G. (2004):** Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule. Würzburg: Ergon-Verlag.
- WEIGAND, G. (2011):** Geschichte und Herleitung eines pädagogischen Begabungsbegriffs. In: Hackl, A./Steenbuck, O./Weigand, G. (Hrsg.): Werte schulischer Begabtenförderung: Begabungsbegriff und Werteorientierung. Karg Hefte, H. 3, Frankfurt am Main: Karg-Stiftung, S. 48–54.